

FOURNET, M. & BEDIN, V. (1998). L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme ; les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI. *Formation Emploi*, n° 63, 43-80. La documentation française : Paris.

L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme

Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI

Michel Fournet et Véronique Bedin¹

Mots-clés : nouvelles formes de formation continue, innovation, nouvelles technologies de formation, potentiel individuel, potentiel collectif

Résumé

La formation professionnelle devient un vecteur stratégique de la performance et des projets de l'entreprise, confrontée notamment à la mondialisation des marchés et à l'avènement des nouvelles technologies d'information et de communication. Pour répondre aux exigences de changement organisationnel et dès lors de flexibilité que ces défis engendrent, la formation devrait se complexifier et revêtir de nouvelles formes, au détriment de l'objet stage particulièrement : formations multimédia, en situation de travail, formations ouvertes, autoformation accompagnée, conseil, appui d'un centre de ressources... Le recours à cette ingénierie de formation innovante est en partie liée à de nouvelles pratiques de gestion de la production visant à anticiper le changement des fonctions de l'entreprise dans différents domaines et à mobiliser le personnel dans des objectifs de compétitivité toujours plus importants. Du modèle classique de "gestion de la formation" reposant sur l'administration des moyens à partir de l'analyse des besoins, on évoluerait ainsi progressivement vers le modèle de "management des systèmes de production des compétences individuelles ou collectives" mobilisant justement de nouvelles pratiques formatives plus ou moins formalisées. C'est l'objet de cette contribution que de définir la nature et les enjeux de ces formes de formation innovantes ainsi que d'évaluer leurs modes d'insertion et d'impact effectifs dans les entreprises, à partir des discours de leur responsable. Les résultats d'une enquête réalisée par contact direct auprès de 205 dirigeants de la région Midi-Pyrénées permettront de proposer des éléments de réponse à l'ensemble de ces questionnements, sur la base des propositions des répondants. Si près de la moitié des chefs d'entreprise consultés promeuvent encore des conceptions traditionnelles de formation, trois grands types de représentations que nous qualifierons de "nouvelles" sont néanmoins repérables : celles des "technicistes" qui pourraient faire une

¹ **Michel Fournet** est Maître de Conférences en Sciences de l'Education et Directeur du Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Ses travaux portent sur les thèmes suivants : les systèmes de formation, la relation formation-emploi et l'orientation-insertion. L'entreprise a constitué un champ d'investigation privilégié des enquêtes de terrain réalisées.

Véronique Bedin est Maître de Conférences en Sciences de l'Education et Responsable des études et recherches dans le Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Ses travaux portent sur les thèmes suivants : l'épistémologie de la recherche appliquée, l'analyse de l'ingénierie et des pratiques de formation, l'intervention dans les milieux socio-professionnels.

place de choix à l'utilisation des médias dans la formation, celles qui privilégient l'autoformation du personnel par l'expérience dans le collectif de travail (entreprise formatrice) et celles enfin de dirigeants qui prônent un modèle de l'autoformation axé sur la responsabilité individuelle (conception la moins représentée). Chaque système de pensée sur la formation est contingent, soit à des modes décisionnels liés à des profils types de managers, soit à des traits structurels de l'entreprise ou plus largement de bassin d'emploi.

Plan de l'article

1. LES TENDANCES DU CHANGEMENT EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE
2. VERS DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION : UN DÉFI POUR LA TRANSFORMATION DE L'ENTREPRISE
3. LES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES D'UNE APPROCHE EMPIRIQUE DE LA DEMANDE DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION
 - 3.1. L'organisation de l'enquête de terrain et les caractéristiques de la population de dirigeants d'entreprise consultés
 - 3.2. Le traitement des données d'enquête : l'analyse multidimensionnelle
4. L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE ENCORE PARTAGÉE ENTRE TRADITIONALISME (THÈME DE LA RELATION FORMATEUR-FORMÉ) ET MODERNISME (THÈME DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE FORMATION)
 - 4.1. La force des habitudes de chefs d'entreprise "à l'ancienne" (pôle ouest)
 - 4.2. La promotion de l'innovation des chefs d'entreprise "modernistes" (pôle est)
5. L'AUTOFORMATION PARTAGÉE ENTRE ENJEU COLLECTIF (THÈME DE L'ENTREPRISE FORMATRICE) ET ENGAGEMENT PERSONNEL (THÈME DE LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE)
 - 5.1. L'autoformation par l'expérience dans le collectif de travail (pôle sud)
 - 5.2. L'autoformation responsable de dirigeants soucieux d'engagement personnel (pôle nord)

L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme
Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI

Michel Fournet et Véronique Bedin²

1. LES TENDANCES DU CHANGEMENT EN MATIERE DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC)

En France, la formation professionnelle continue est un fait social et économique qui s'inscrit dans un cadre juridique à la fois contractuel, légal et économique (Lorriaux, Seite, 1990). Le système de FPC est instauré par la loi du 16 Juillet 1971 qui reprend et développe toutes les dispositions mises en place au cours des décennies antérieures. Il ressort de cette loi que l'état se pose comme partenaire à part entière pour une " grande politique contractuelle " en prévoyant :

- la généralisation du conventionnement entre demandeurs et offreurs de formation ;
- l'extension du bénéfice du congé-formation à tous les travailleurs ;
- la prise en charge par les employeurs d'une partie du financement de la formation ;
- la réglementation du système de rémunération des stagiaires ;
- l'adoption d'un dispositif particulier accordant aux agents du service public les mêmes possibilités que celles accordées aux autres salariés.

Quelques autres dates majeures marquent l'évolution globale de ce système :

- 1975 avec la crise économique et la montée brutale du chômage ;
- 1983 pour les lois de décentralisation et l'accentuation de la lutte pour l'emploi ;
- 1991 pour la loi du 31 décembre qui consacre la dépendance de la FPC aux besoins de l'économie et la participation des bénéficiaires aux co-investissements ;
- 1993 avec une loi quinquennale pour l'emploi.

Au total, l'insertion et l'impact de cette importante production de textes réglementaires et notamment le principe de l'obligation légale de financement de la formation par l'entreprise ont conduit à un développement important de la formation professionnelle continue.

D'après les chiffres du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle³, 8,2 millions de personnes physiques ont ainsi suivi tout ou partie d'actions de formation professionnelle continue au cours de l'année 1994, ce qui représente plus d'un actif sur 3.

² **Michel Fournet** est Maître de Conférences en Sciences de l'Education et Directeur du Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Ses travaux portent sur les thèmes suivants : les systèmes de formation, la relation formation-emploi et l'orientation-insertion. L'entreprise a constitué un champ d'investigation privilégié des enquêtes de terrain réalisées.

Véronique Bedin est Maître de Conférences en Sciences de l'Education et Responsable des études et recherches dans le Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Ses travaux portent sur les thèmes suivants : l'épistémologie de la recherche appliquée, l'analyse de l'ingénierie et des pratiques de formation, l'intervention dans les milieux socio-professionnels.

³ Projet de loi de finances pour 1996 et Bilan statistique de la formation professionnelle. DARES-MTEFP Premières synthèses, décembre 1995.

Cette expansion d'ordre quantitatif est allée de pair avec une évolution d'ordre plus qualitatif faisant ainsi se modifier progressivement le paysage de la formation des adultes. La FPC qui jouait jusqu'alors un rôle dans la régulation des conflits sociaux ou qui constituait le dispositif d'accompagnement privilégié des politiques d'emploi s'impose de plus en plus comme levier stratégique contribuant à la modernisation des entreprises sous des formes diverses : accompagnement de la diffusion des nouvelles technologies, contribution à l'investissement, aide au changement dans l'organisation du travail, entretien et renforcement du potentiel individuel du salarié. Cette évolution entre en correspondance avec d'autres changements (Barbier, Berton, Boru, 1996) : les mutations technologiques axées sur les technologies de production et de traitement de l'information ; les mutations organisationnelles misant sur le développement des fonctions intellectuelles d'accompagnement de la production (mentalisation des activités) ; les mutations dans les modes de mobilisation des ressources humaines fondées sur le recours aux compétences de l'ensemble du personnel des entreprises. Du modèle de *"gestion et du management de la formation"* reposant notamment sur l'administration de moyens à partir de l'analyse des besoins au modèle de *"management des systèmes de production des compétences"* non lié nécessairement aux pratiques formelles de formation, l'évolution est repérable, même si ce dernier modèle est encore insuffisamment développé (Minvielle, Vacquin, 1995).

2. VERS DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION : UN DÉFI POUR LA TRANSFORMATION DE L'ENTREPRISE

Les expérimentations relatives à l'évolution de la FPC se concentrent essentiellement sur l'émergence de nouvelles formes formatives et par là-même d'autres modèles de gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Pour répondre notamment aux exigences de flexibilité des PME-PMI soumises à forte concurrence, le recours à des organisations de formation innovantes devrait se développer : flexibilité pour permettre des parcours individualisés de formation, plasticité vis-à-vis du contexte de production, diversité de l'ingénierie proposée. Ainsi en est-il des formations ouvertes, individualisées, de l'autoformation... qui se caractérisent par une grande accessibilité dans différents domaines : souplesse de la localisation des séquences pédagogiques, souplesse de la durée et des heures de formation, souplesse de l'articulation entre séquences de formation et de travail, souplesse encore dans le rythme de progression et d'acquisition des compétences, souplesse enfin dans la capacité offerte à chacun de gérer son propre parcours de formation et d'utiliser les ressources mises à disposition.

Ainsi peut-on commencer à parler aujourd'hui de *"système flexible de formation"*⁴ à côté de l'objet stage qui *"se trouvera de moins en moins au centre des échanges au profit de logiciels, d'outils relevant ou non de nouvelles technologies, de méthodologies, de modes de connaissance et de validation des acquis, de capacités d'ingénierie de systèmes, de possibilités de partenariat..."* (Kuperholc, Mor, 1993).

Seules des études empiriques fines et détaillées permettent néanmoins d'apprécier réellement cette

⁴ Selon Kuperholc et Mor (1993), le *"système flexible de formation est défini comme un ensemble :*

- *continu et intégré de prestations autonomes et différenciées, en interaction, centrées sur la personne, et offrant une variété suffisante (c'est-à-dire réalisant les adaptations nécessaires à la production de compétences définies) ;*
- *aux frontières délimitées, qui permettent une interdépendance avec une organisation-support (tel que l'organisme de formation) ;*
- *qui évolue par intégration des modifications de son environnement, en passant par des paliers croissants de complexité, sous l'impulsion d'une unité interne de pilotage et de contrôle."*

évolution : *"les stages et la formation en situation de travail (FEST) sont, de loin, les formules le plus souvent retenues par les entreprises françaises"* (enquête communautaire sur la FPC réalisée par le CEREQ pour la France, Aventure, Möbus, 1996). La participation à des séminaires, à des conférences, la rotation des salariés sur les emplois et les pratiques d'autoformation sont, par contre, nettement moins représentées parmi les 1848 établissements enquêtés. Si ces résultats permettent de penser que le stage occupe encore une place de choix dans les pratiques de formation des entreprises françaises, il n'en demeure pas moins que le bon score de la FEST est un fait qui mérite d'être relevé et commenté.

Son développement va de pair avec celui des pratiques de tutorat et peut constituer l'entreprise en organisation apprenante. Cette forme d'apprentissage dans et par les situations de travail participe effectivement du changement organisationnel des PME-PMI et de l'organisation, chez les salariés, de nouvelles professionnalités (Berton, Ollagnier, 1996).

Au total, la combinaison "stage et FEST" révèle que des signes de changement sont perceptibles dans les entreprises (nouvelles positions sur les marchés et changement d'évolution économique, nouvelles orientations apportées à la mobilisation du travail pour la valorisation de la production...) et témoigne bien de l'émergence progressive de la diversification des modes de formation dans ces établissements.

C'est justement l'objet de cette contribution que de définir la nature et les enjeux de ces dispositifs qualifiés de "nouvelles formes de formation", d'évaluer leurs modes d'insertion et d'impact à partir d'une enquête réalisée dans un nombre important de PME-PMI de la région Midi-Pyrénées. Il devient essentiel, effectivement, de faire entendre la voix des acteurs que sont les dirigeants, leurs conceptions, leurs stratégies dans le concert des discours actuels sur les formations innovantes.

A titre illustratif, nous pouvons considérer comme "nouvelles formes de formation" les exemples qui suivent :

- la formation en situation de travail dont l'analyse des pratiques professionnelles, le suivi des activités de mise au point d'équipements, la résolution de problèmes rencontrés sur le terrain, le tutorat ;
- la rotation du personnel sur les emplois (pour l'élargissement des tâches, la polyvalence...) ;
- la formation à distance (au domicile personnel, dans l'entreprise...) combinée éventuellement à des modes de formation "en présentiel" ;
- la formation ouverte, flexible, à la carte, personnalisée, jouant sur la flexibilité des horaires, de la durée, des parcours... (privilégiant la pédagogie de l'alternance) ;
- la formation qui permet l'utilisation des supports d'autoformation mobilisant les nouvelles technologies éducatives individualisées ou collectives au domicile personnel, dans l'entreprise ou dans un centre de ressources (banques de données, internet, enseignement assisté par ordinateur, télé-cours, visio-conférence...) ;
- l'éducabilité cognitive (stages de formation sur l'apprentissage) ;
- les cercles de qualité, de progrès ;
- le recours à des experts, consultants, spécialistes pour la réalisation de recherches-actions ou de recherches-développement ;
- la formation visant la responsabilisation de l'apprenant dans la définition du projet de formation (bilan de compétences, auto-évaluation...).

Pour les chefs d'entreprise interviewés, le développement de cette ingénierie formative peut-elle être qualifiée de nécessité inscrite naturellement dans le mouvement de transformation de leur organisation ?

Quelles sont les formes de formation les plus valorisées par les responsables consultés et quelles sont les conditions qui permettront leur mise en oeuvre (cadres économique, réglementaire, déterminisme socio-culturel des leaders d'opinion...) ?

Les représentations des dirigeants enquêtés sur l'évolution de la formation continue sont-elles significativement liées aux caractéristiques de leur entreprise ou de la culture locale, à leur évolution professionnelle ou dépendent-elles d'autres facteurs que l'enquête permettra de déterminer ?

Au-delà des tests de propositions proposés dans le questionnaire, quelles sont les attentes des chefs d'entreprise rencontrés concernant une formation idéalement représentée en termes de contenus et de modalités d'organisation (nouveaux services de formation continue à développer dans le cadre d'un centre de ressources local par exemple) ?

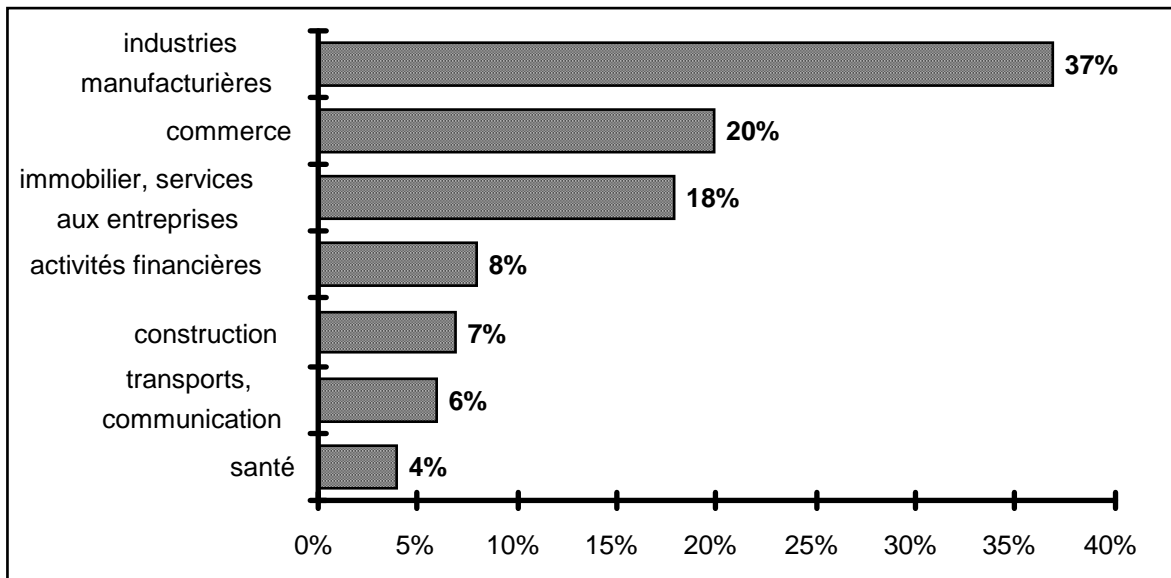
Plus précisément, comment se positionnent les dirigeants de l'étude quant aux nouvelles technologies de formation et le développement du potentiel de compétences individuelles ou collectives dans leur entreprise ?

3. LES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES D'UNE APPROCHE EMPIRIQUE DE LA DEMANDE DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION

3.1. L'organisation de l'enquête de terrain et les caractéristiques de la population de dirigeants d'entreprise consultés

L'enquête dont quelques résultats sont présentés dans cet article a été réalisée (Fournet, Bedin, 1996a) à la demande des collectivités locales du département du Tarn. Elle devait permettre notamment de déterminer les conditions de réalisation d'une ingénierie innovante de formation continue universitaire à destination des chefs d'entreprise du nord-est de la région Midi-Pyrénées. C'est à partir des propos déclaratifs des chefs d'entreprise enquêtés, c'est-à-dire de leurs systèmes de représentations sur la FPC que l'analyse a été menée. L'objectif prioritaire n'étant pas de constituer un panel d'établissements mais de rencontrer des personnes ressources en matière de formation professionnelle, 205 dirigeants de PME-PMI tarnaises choisis pour leurs qualités de "connaisseurs avertis", de "consommateurs potentiels de formation" ou de "leaders d'opinion" ont été consultés par contact direct en 1996 à partir d'un questionnaire comportant des variables pré-codées et des questions ouvertes. La durée moyenne de la passation du questionnaire a été de deux heures par personne. Ces chefs d'entreprise ont été amenés à "donner leur avis" sur des propositions concernant le développement de nouvelles formes de formation encore peu représentées dans leur département ou qu'ils n'utilisaient jusqu'alors que rarement : formations multimédia, en situation de travail, formations ouvertes, autoformation accompagnée, tutorat, conseil, appui d'un centre de ressources... Tout en répondant à des questions fermées (les tests de propositions par exemple), nos interviewés se sont aussi exprimés librement sur une formation professionnelle continue idéale, faisant ainsi part de leurs représentations, besoins et attentes. L'écart existant entre les pratiques de formation effectives, celles anticipées ou idéalement représentées est riche d'enseignements tant sur les modes de pensée de la population questionnée que sur les modes d'action à privilégier pour ces responsables. Notre méthodologie a donc privilégié une logique d'acteurs et de réseaux, ce qui a conduit à diversifier secteurs d'activité et taille des établissements retenus pour assurer la diversité des profils parmi les dirigeants et les cultures d'entreprise. De ce fait, une large palette de PME-PMI a été prise en considération, de la très petite entreprise familiale à l'établissement important et l'échantillon prend en compte chacune des catégories de façon équilibrée : moins de 10 salariés (29%), de 10 à 19 salariés (27%), de 20 à 19 salariés (25%), 50 salariés et plus (19%). Cette hétérogénéité contrôlée permet d'établir des typologies d'entreprises et de leurs "décideurs qualifiés" sur le critère de l'effectif salarié. Ces dirigeants interrogés, plutôt acquis à la cause de la formation continue, sont à la tête d'établissements appartenant aux secteurs secondaire (50%) et tertiaire (50%), hors fonction publique bien sûr (tableau 1).

Tableau 1
Répartition de l'échantillon par secteur d'activité



3.2. Le traitement des données d'enquête : l'analyse multidimensionnelle

L'analyse automatique des résultats a été effectuée avec le logiciel ALCESTE⁵. La méthodologie ALCESTE entre dans le cadre général des recherches en analyse de données linguistiques (Benzécri, 1973 ; Lebart, Salem, 1981). Si elle offre la possibilité de traiter des variables qualitatives et des données textuelles, elle est également applicable à d'autres types de variables et de données.

La modélisation proposée est la suivante : on considère un tableau à double entrée comprenant, en lignes, les individus ou les objets à décrire, et en colonnes, les caractères caractéristiques de ces individus ou les attributs de ces objets, que l'on nomme communément les variables et leurs modalités. A l'intersection d'une ligne et d'une colonne, la valeur 1 signifie la présence du caractère chez tel ou tel sujet ou de l'attribut dans l'objet et la valeur 0 son absence. L'analyse statistique de ce tableau de contingence permet de distinguer des classes en fonction de la distribution différenciée des caractères ou des attributs dans ces mêmes classes : la valeur d'un χ^2 ⁶ d'association qui indique la significativité montre ainsi qu'un caractère ou un attribut, c'est-à-dire la modalité d'une variable, est spécifique de telle ou telle classe.

D'un point de vue technique, la différenciation des classes est obtenue à l'aide d'une Classification Descendante Hiérarchique (CDH), à laquelle le logiciel ALCESTE va associer une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) (Reinert, 1983, 1986). Ces deux méthodes de traitement de données sont qualifiées

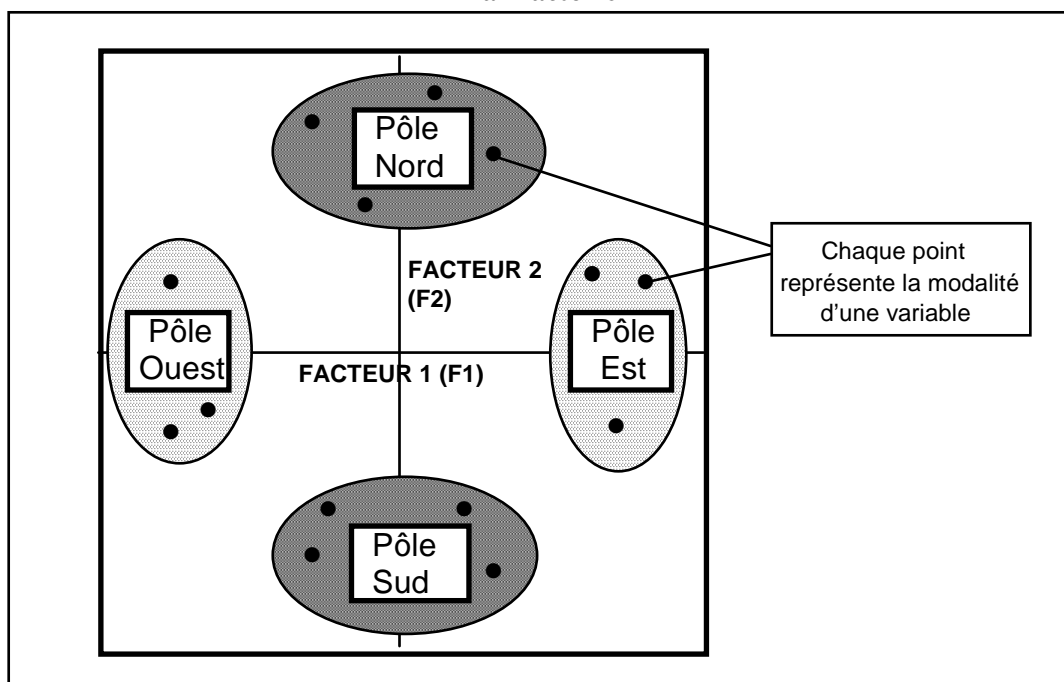
⁵ Le logiciel ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de TEXte) a été créé par Max REINERT, ingénieur CNRS à l'Université Toulouse-Le Mirail. Il permet de traiter jusqu'à 10 millions de caractères. Traduit en différentes langues, il est actuellement utilisé dans plusieurs pays de la communauté européenne.

⁶ Le test du χ^2 carré de Pearson permet de mettre en évidence la dépendance (ou l'indépendance) statistique de deux variables qualitatives et de déterminer par conséquent si la relation qui les lie est significative. Ce test consiste en une mesure de l'écart entre les effectifs observés et les effectifs théoriques. Plus l'écart est grand et plus la probabilité que les variables soient liées augmente. Le test indique cette probabilité associée à l'écart observé. En ce qui concerne le logiciel ALCESTE, le coefficient d'association d'un caractère à une classe est un χ^2 à un degré de liberté, calculé sur le tableau de contingence croisant la présence ou l'absence du caractère pris en compte chez les sujets considérés et l'appartenance ou non des sujets à la classe étudiée. Les caractères retenus par l'analyse sont ceux ayant un χ^2 d'association supérieur ou égal à 2,7.

de multidimensionnelles en ce sens que des dizaines de croisements de réponses sont effectués simultanément pour permettre d'établir des regroupements et de déterminer ainsi de "grandes familles" de représentations ou de pratiques (Escoffier, Pagès, 1988). On peut dire que ces formes d'analyse constituent une extension à n caractères des principes de l'analyse de dépendance statistique entre deux caractères illustrés par le test du χ^2 notamment.

Dans le cadre de cet article ne sont présentés que les résultats relatifs à l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) effectuée par le logiciel ALCESTE à partir d'un tableau de données correspondant au codage des résultats de l'enquête de terrain (205 sujets ; 21 variables soit 85 modalités). L'AFC permet de dégager les lignes de forces appelés facteurs que le chercheur nommera en sachant qu'elles organisent un nuage de points "individus/caractères" à n dimensions (autant de dimensions que de variables analysées). Au vu du grand nombre de variables prises en compte, la représentation graphique de ce nuage n'est possible qu'à la condition de le projeter (projection orthogonale) sur des plans successifs appelés plans factoriels. On va construire ainsi des droites (facteurs) expliquant additivement la dispersion ou l'inertie du nuage de points sur lesquelles les individus acquièrent par projection orthogonale de nouvelles coordonnées. L'agencement des réponses selon cette méthodologie permet donc de différencier des dimensions indépendantes (ici facteur F1 pour l'axe horizontal, le plus important, et F2 pour l'axe vertical). Le plan factoriel principal correspond au croisement orthogonal de ces deux facteurs (tableau 2).

Tableau 2
Plan factoriel



Chaque facteur est statistiquement défini par des modalités de variables dont la dispersion et l'opposition offrent la possibilité d'identifier une dimension bipolaire (représentée sur le plan pour le facteur 1 par les deux pôles est et ouest ; représentée sur le plan par le facteur 2 par les deux pôles nord et sud). Cette forme d'analyse accentue souvent les contrastes en ne laissant apparaître, à la demande du chercheur, que les tendances significativement les plus fortes au sens du χ^2 : l'interprétation doit donc se faire en gardant à l'esprit que la réalité est toujours plus complexe et mouvante que la représentation graphique proposée, figée et simplificatrice par construction méthodologique. Une aide à l'interprétation du plan factoriel est facilitée par l'examen du tableau des contributions absolues fourni par le logiciel ALCESTE, en plus des graphiques des plans factoriels présentant la position des points sur le graphe, les valeurs propres et le pourcentage d'inertie extrait par chaque facteur. Ce tableau permet de définir la contribution de chacune des modalités au facteur considéré et de repérer ainsi quelles sont les variables et les regroupements de sujets qui “ tirent ” le facteur. Un point sera d'autant plus représentatif de l'axe considéré qu'il sera plus éloigné du centre de cet axe, proche d'un pôle ou de l'autre : la comparaison de deux modalités excentrées de façon opposée (pôles nord/sud par exemple) sur un même axe (F1 par exemple) permet de commencer à identifier cet axe ou ce facteur.

Deux types de variables peuvent être prises en considération lors de ce traitement d'analyse de données :

- les variables que l'on appelle actives : elles contribuent à la détermination des axes et participent directement à l'extraction des facteurs ;
- les variables que l'on appelle illustratives ou supplémentaires : comme leur nom l'indique, elles ne contribuent pas à la détermination des facteurs mais sont injectées “ après coup ” sur le plan factoriel, une fois les axes définis ; elles permettent notamment de définir les “ caractéristiques ” des regroupements obtenus (caractères et sujets) à chacun des pôles des facteurs.

En ce qui concerne l'enquête menée auprès de 205 dirigeants d'entreprise de Midi-Pyrénées, 21 variables au total (dont 11 actives et 10 illustratives) ont été traitées par le logiciel ALCESTE pour effectuer une AFC dont les résultats sont présentés dans les sections 4 et 5 de cet article. Les variables actives, conformément à la thématique développée, concernent les représentations et les attentes des responsables de PME-PMI sur les nouvelles formes de formation. Les variables illustratives apportent des informations sur les entreprises, les pratiques de formation existantes dans les établissements et des caractéristiques plus “ personnelles ” sur leur dirigeant.

11 VARIABLES ACTIVES (SOIT 46 MODALITÉS)

V1 Solution à apporter au manque de disponibilité du personnel d'entreprise à former :

- la formation en situation de travail
- la rotation du personnel sur les emplois
- la formation à distance, au domicile personnel
- la formation à distance, dans l'entreprise
- l'organisation de formations hors temps de travail
- l'organisation de formations ouvertes, à la carte, personnalisées

V2 Place que devrait revêtir l'alternance dans la formation professionnelle :

- très importante
- importante
- peu importante

V3 Place que devrait revêtir le tutorat dans la formation professionnelle :

- très importante
- importante
- peu importante

V5 Mode de formation le plus adapté à l'entreprise pour le dirigeant et les cadres :

- la formation à distance
- la formation " en présentiel "
- la combinaison des deux

V6 Mode de formation le plus adapté à l'entreprise pour les salariés non cadres :

- la formation à distance
- la formation " en présentiel "
- la combinaison des deux

V7 Points sur lesquels l'introduction de la formation à distance dans l'entreprise pourrait modifier la politique de formation de l'établissement :

- l'augmentation du volume de formation des salariés
- l'augmentation du volume de formation du dirigeant
- l'achats de produits et dispositifs didactiques favorisant l'autoformation
- la connexion à internet
- le développement de la formation en situation de travail

V8 Impact de chacune des propositions suivantes sur l'autoformation du personnel :

- la formation par l'expérience professionnelle
- une organisation du travail formatrice
- la résolution de problèmes rencontrés sur le terrain
- le groupe de réflexion et d'échanges
- des stages de formation sur l'apprentissage
- l'accès et l'utilisation de banques de données
- l'utilisation de documents écrits et le recours aux pratiques d'analyse documentaire
- l'utilisation des nouvelles technologies éducatives
- l'implication, la responsabilisation du stagiaire dans la définition du projet de formation

V9 Intérêt du développement d'un centre de ressources local en formation continue :

- très utile
- utile
- peu utile
- inutile

V10 Nature du service du centre de ressources local en formation continue qui serait le plus utile à l'entreprise :

- l'emprunt de matériel, l'utilisation de locaux
- le recours aux actions de formation continue proposées
- la consultation et l'emprunt de documents écrits
- la consultation de supports d'autoformation multimédias
- la réalisation d'études, d'expérimentations
- le recours à des experts ou à des consultants
- la consultation de banques de données

V11 Forme de formation idéalement représentée par le dirigeant (question ouverte dont les réponses

ont été codées en 3 modalités) :

- le stage de formation
- le séminaire
- la combinaison de formes (mixage de plusieurs modes de formation : stage + séminaire + recours à des experts + formation en situation de travail...)

10 VARIABLES ILLUSTRATIVES (SOIT 39 MODALITÉS)

vi1 Secteur d'activité de l'entreprise :

- industries manufacturières
- commerce
- immobilier, services aux entreprises
- activités financières
- construction
- transports, communication
- santé

vi2 Taille de l'entreprise :

- moins de 10 salariés
- de 10 à 19 salariés
- de 20 à 49 salariés
- 50 salariés et plus

vi3 Evaluation de l'évolution du chiffre d'affaires (HT) de l'entreprise :

- à la baisse
- stable
- à la hausse

vi4 Existence d'un plan de formation dans l'entreprise :

- oui
- non

vi5 Nombre d'actions de formation continue réalisées en 1995-96 dans l'entreprise :

- aucune
- une seule action
- plusieurs actions

vi6 Représentation de la formation professionnelle par le dirigeant (question ouverte dont les réponses ont été codées en deux modalités) :

- plutôt positive
- plutôt négative

vi7 Age du dirigeant :

- de 25 à 34 ans
- de 35 à 44 ans
- de 45 à 54 ans
- plus de 55 ans (jusqu'à 71 ans)

vi8 Niveau d'étude du dirigeant :

- inférieur au Baccalauréat
- niveau CAP, BEP
- niveau Baccalauréat
- supérieur à Bac plus deux

vi9 Activité(s) de représentation du dirigeant :

- aucune
- une seule
- plusieurs

vi10 Contenu de formation idéalement représenté par le dirigeant (question ouverte dont les réponses ont été codées en 7 modalités) :

- bureautique, informatique
- comptabilité, gestion, finances
- juridique, administratif
- management
- marketing, action commerciale,
- langues,
- contenus divers, " autres " que ceux qui précèdent

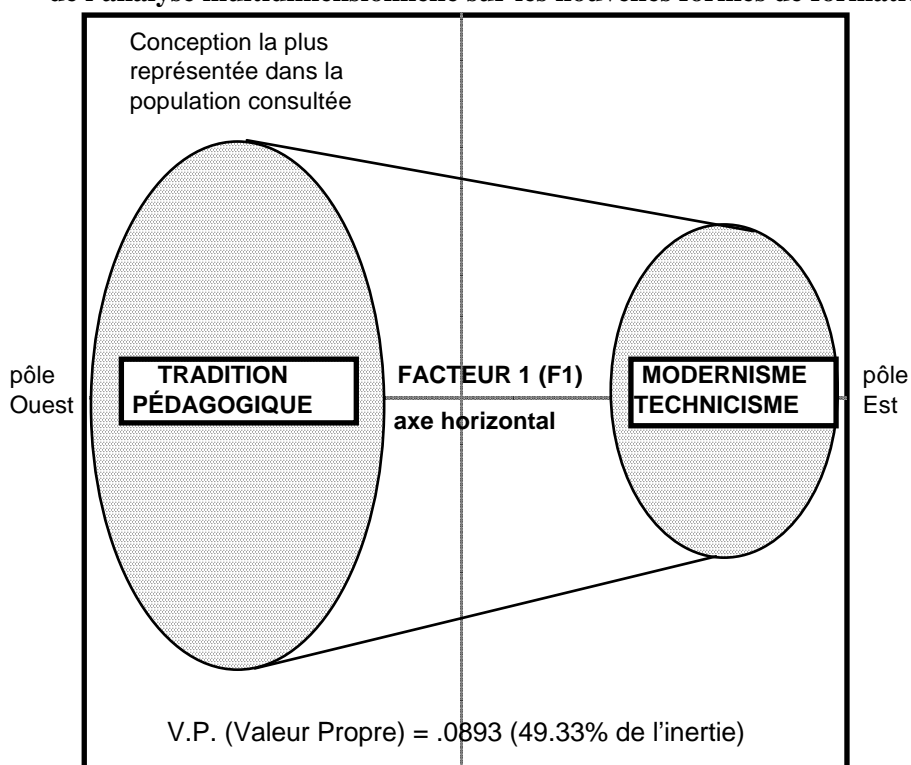
4. L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE ENCORE PARTAGÉE ENTRE TRADITIONALISME (THÈME DE LA RELATION FORMATEUR-FORMÉ) ET MODERNISME (THÈME DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE FORMATION)

La première dimension que fait apparaître l'analyse multidimensionnelle (facteur 1, axe horizontal) oppose deux conceptions de la mise à disposition des ressources de formation professionnelle. La représentation la plus largement partagée est celle de ceux qui préconisent toujours des modes d'apprentissage en "présentiel", semblables aux formes scolaires non médiatisées, ne nécessitant pas à leurs yeux le développement de "lieux-ressources" particuliers. En contrepoint, le discours "moderniste" des "technicistes" minoritaires valorise des formations ouvertes qui s'appuient sur la formation à distance, l'utilisation des nouvelles technologies, des réseaux et d'un centre de ressources local.

La valeur propre (V.P. = .0893) et le pourcentage d'inertie extrait par ce facteur (49.33%) signifient qu'il "explique" près de la moitié de l'information analysée.

Ce sont plus généralement deux types de rapport à l'innovation qui différencient les réponses des chefs d'entreprise, expression d'une éternelle querelle des anciens et des modernes ou subtil équilibre entre majorité tranquille et minorité active en quête de reconnaissance (tableaux 3 et 5).

Tableau 3
**Représentation graphique de la première dimension
de l'analyse multidimensionnelle sur les nouvelles formes de formation**



Le "tableau des contributions des lignes" tel que le produit le logiciel ALCESTE permet de repérer les modalités des variables actives qui sont le plus liées à l'extraction du premier facteur.

PÔLE OUEST	
- Non recours à des experts ou à des consultants (V10)	- O.O36
- Non recours à la consultation de supports d'autoformation multimédias (V10)	-
O.O32	
- Non recours aux actions de formation continue proposées (V10)	-
O.O31	
- Non recours à des nouvelles technologies éducatives (V8)	-
O.O26	
- Inutilité du développement d'un centre de ressources local en formation continue (V9)	
- O.O23	
- Mode de formation le plus adapté à l'entreprise pour les dirigeants : la formation " en présentiel " (V4)	
- O.O22	
PÔLE EST	
- Recours à la consultation de supports d'autoformation multimédias (V10)	
O.O33	
- Recours à l'utilisation de banques de données (V10)	O.O31
- Recours à l'utilisation de documents écrits et aux pratiques d'analyse documentaire (V8)	
O.O28	
- Emprunt de matériel, utilisation de locaux (centre de ressources local en formation continue) (V10)	
O.O28	
- Mode de formation le plus adapté à l'entreprise pour les dirigeants : la formation à distance (V4)	
O.O21	
- Recours à des nouvelles technologies éducatives (V8)	O.O21

Les caractéristiques biographiques des dirigeants (l'âge, le niveau d'étude, leurs activités socio-politiques et leurs représentations générales de la formation) peuvent expliquer pour partie ces deux visions fort différentes : d'un côté une confiance en des pratiques connues, socialement éprouvées, héritières d'une forme scolaire transposée au monde du travail, de l'autre un désir fort d'innovation, de changer formes et pratiques de formation en les combinant et les diversifiant, expression même d'une tension qui serait constitutive de notre modernité. Il s'agit là de variables illustratives (vi7, vi8, vi9, vi6 ; cf. supra), qui n'ont pas participé à l'extraction des facteurs mais qui permettent néanmoins de catégoriser les deux conceptions repérées car elles leur sont significativement liées (au sens du chi2).

4.1. La force des habitudes des chefs d'entreprise "à l'ancienne"⁷ (pôle ouest)

L'analyse des propos de ces chefs d'entreprise offre une représentation de la formation essentiellement fondée sur des modalités de transmission pédagogique et d'apprentissage en situation de face à face, mettant en interaction directe formateurs et formés. L'offre de formation qu'ils préconisent repose sur une pédagogie traditionnelle à visée "*d'hétéro-structuration de la connaissance*" (Not, 1981) et n'est surtout pas médiatisée : enseignements, apprentissages, programme de formation, stage, organisme de formation sont les mots clés qui renvoient au modèle scolaire de la transmission et de l'assimilation des connaissances, de la traditionnelle relation "maître-élève" non exempte de paternalisme.

Ces chefs d'entreprise considèrent que les formations ouvertes, en alternance ou à distance ne constituent pas des formules adaptées à leur situation, y compris pour répondre au manque de disponibilité du

⁷ comme ils se qualifient eux-mêmes.

personnel ; ils recommandent le temps plein de formation, la formation en continu telle que les stages la permettent.

Le développement d'un centre de ressource local n'offre guère d'intérêt à leurs yeux, source d'affaiblissement, semble-t-il, de toute relation humaine. L'autoformation est plutôt considérée comme un abandon de l'apprenant, mais paradoxalement le terrain de la FPC n'est pas particulièrement investi par ceux-ci qui figurent parmi les plus âgés et les moins diplômés de l'enquête.

Sans opinion vraiment tranchée sur la formation continue, peu impliqués dans des activités de représentation, ils ont à charge des entreprises du secteur tertiaire, de 10 à 19 salariés surtout, dont la "santé financière" semble la cause première de leurs soucis.

En terme de formation idéale, ils attendent pour eux-mêmes des contenus de formation pratiques, principalement dans les domaines de la bureautique et de l'informatique.

Pour ce groupe, majoritaire rappelons-le,, nous arrivons à des conclusions similaires à celles de C. Maroy (1996) : *"La mise en évidence d'une pluralité de logiques de formation dans des entreprises en cours de modernisation technique et/ou organisationnelle va à l'encontre du discours courant sur la nouvelle entreprise. Selon celui-ci, les transformations du marché et les (r)évolutions technologiques devraient mener à une attention accrue aux compétences et à la formation des travailleurs. La réalité est plus complexe du fait de la diversité du tissu productif et des voies de modernisation"*.

4.2. La promotion de l'innovation des chefs d'entreprise "modernistes" pôle est)

Minorité active, dans leurs propos au moins, ces chefs d'entreprise promeuvent une image de la formation qui serait principalement fondée sur l'utilisation des médias et outils susceptibles de permettre aux apprenants de s'affranchir des contraintes d'espace, de temps et des modèles de transmission des savoirs de type prescriptif qui caractérisent trop souvent, selon eux, les formations "en présentiel". C'est un modèle de formation discontinuée, nécessairement ouverte et une pédagogie de l'alternance s'appuyant sur des pratiques didactiques diversifiées qui sont ici valorisés. Aussi ces acteurs attendent-ils pour eux-mêmes l'organisation de formations combinant plusieurs formes. Ce groupe considère que la formation à distance (FAD) associée à des séminaires constitue un dispositif particulièrement bien adapté, offrant la souplesse attendue dans l'organisation pédagogique. Le recours à la formation à distance peut, dans ces conditions seulement, modifier réellement la politique de formation de l'établissement (augmentation du volume de formation pour l'ensemble du personnel, utilisation d'internet ou d'intranet et développement de la formation en situation de travail) et offrir une réponse pertinente face au manque de disponibilité d'un personnel toujours à former davantage. A ce titre, la FAD revêt une place de choix chez ces chefs d'entreprise qui ont bien perçu les commodités d'ordre organisationnel qu'elle peut apporter, voire les opportunités qu'elle offrirait dans la construction négociée d'un milieu de travail stimulant et la constitution concomitante d'une culture d'entreprise.

Dans cette perspective d'une ingénierie formative (et sociale), l'autoformation est conçue comme un moyen d'intervention pédagogique fortement instrumenté par les nouvelles technologie et nécessite le développement de moyens adaptés à l'utilisation de ces nouveaux vecteurs : réseaux et centres tout particulièrement.

Les dirigeants qui partagent cette vision de la formation sont très favorables au concours d'un centre de

ressources local pour participer à des expérimentations et emprunter des supports d'autoformation multimédia (Fournet, Bedin, 1996b), défendant une conception systémique qui prend en compte la globalité d'un projet de formation jusque dans son organisation territoriale.

Cette représentation est commune à la plupart des chefs d'entreprise les plus jeunes, ceux-là mêmes qui signalent un haut niveau d'étude et déclarent exercer des activités de représentation dans différents domaines d'activité. Connaissant bien le milieu de la formation qu'ils jugent plutôt positivement, ils disent accorder une place privilégiée à la FPC dans leur entreprise (plan de formation, actions suivies en 1995 et 1996, etc).

Ils dirigent plutôt des établissements du secteur tertiaire dont le chiffre d'affaires est en hausse, à l'exemple notamment de petites entreprises spécialisées dans les services financiers.

5. L'AUTOFORMATION PARTAGÉE ENTRE ENJEU COLLECTIF (THÈME DE L'ENTREPRISE FORMATRICE) ET ENGAGEMENT PERSONNEL (THÈME DE LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE)

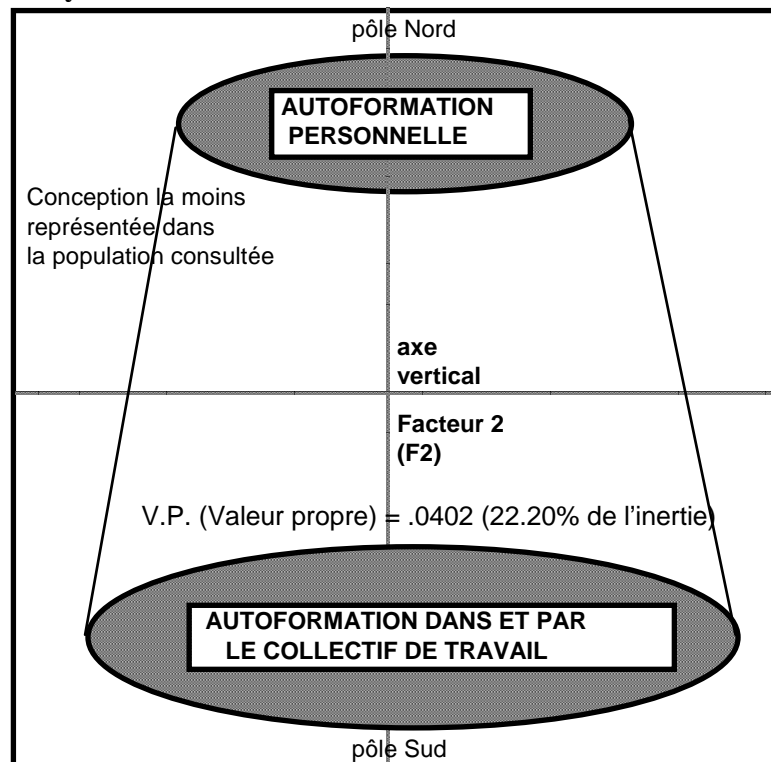
La deuxième dimension de l'analyse multidimensionnelle (facteur 2, axe vertical) rend compte des différentes conceptions que les chefs d'entreprise ont de l'autoformation et des dispositifs associés susceptibles de développer des "capacités de formation par soi-même". Cette question de l'apprentissage autonome oppose deux logiques dont l'articulation transparaît dans la mise en œuvre d'actions de formation aux formes multiples (tableaux 4 et 5) :

- la logique de la formation conçue comme un enjeu collectif dans le cadre des situations de travail rassemble les plus nombreux (pôle sud), ceux qui soutiennent le modèle d'une formation expérientielle faisant de l'entreprise une organisation par nature formatrice, ceux qui souhaitent aussi s'appuyer sur l'expertise d'un centre de ressources local fortement reconnu,

- la logique de l'engagement personnel regroupe (pôle nord) ceux qui, différemment, défendent le modèle psycho-pédagogique d'une formation reposant essentiellement sur la dynamique du sujet apprenant, logique d'un acteur responsable tout à la fois de son propre devenir et de celui, en fond, du collectif de travail.

Moins important que le premier facteur qui discrimine à lui seul la moitié des données de l'analyse multidimensionnelle, le pourcentage d'inertie extrait par ce deuxième facteur est néanmoins de 22,20% (Valeur Propre = .0402).

Tableau 4
Représentation graphique de la deuxième dimension
de l'analyse multidimensionnelle sur les nouvelles formes de formation



Le “tableau des contributions des lignes” tel que le produit le logiciel ALCESTE permet de repérer les modalités des variables actives qui sont le plus liées à l’extraction du deuxième facteur.

PÔLE NORD		
- Solution à apporter au manque de disponibilité : la formation à distance au domicile personnel (V1)		
O.O46		
- Recours à l’utilisation des nouvelles technologies éducatives (V8)		
O.O30		
- Non recours à des experts ou à des consultants (V10)		O.O28
- Place de l’alternance dans la FCP : peu importante (V2)		
O.O24		
- Recours à l’utilisation de documents écrits et aux pratiques d’analyse documentaire (V8)		
O.O22		
- Forme de formation idéalement représentée par le dirigeant : le séminaire (V11)		
O.O22		
PÔLE SUD		
- Non recours à l’utilisation de documents écrits et aux pratiques d’analyse documentaire (V8)	-	
O.O34		
- Recours à des experts ou à des consultants (V10)	-	
O.O25		
- Recours à l’organisation du travail formatrice (V8)	-	
O.O24		
- Solution à apporter au manque de disponibilité : la formation en situation de travail (V1)	-	
O.O23		
- Place de l’alternance dans la FCP : importante (V2)	-	
O.O22		
- Recours à la réalisation d’études et d’expérimentations (V10)		- O.O21

Des spécificités sectorielles (secondaire/tertiaire) liées à des caractéristiques de bassin d'emploi (nord/sud du département) notamment peuvent significativement expliquer les conceptions différentes repérées. Ces variables illustratives (dont vi1 ; cf. supra) ne prennent pas en compte, contrairement au facteur précédent, les caractéristiques des dirigeants d'entreprise. La nature de la relation entre variables actives et illustratives revêt par conséquent une signification différente d'un facteur à l'autre.

5.1. L'autoformation par l'expérience dans le collectif de travail (pôle sud)

Ces dirigeants considèrent que la formation par l'expérience professionnelle peut résumer l'autoformation, ce qui est l'occasion de répéter que l'entreprise et les situations de travail sont des supports d'apprentissage formels et informels : lieu de production, l'entreprise est également lieu de formation.

Cette conception de l'autoformation comme formation par l'expérience ne peut être dissociée de celle de l'autoformation comme organisation autoformatrice du travail (mythe ou réalité ?).

Selon ces chefs d'entreprise, le lieu de vie qu'est l'espace professionnel est naturellement porteur de potentialités formatives qui demandent à être formalisées et complétées par des dispositifs complémentaires spécifiques : le tutorat et l'alternance sont alors valorisés dans un cadre qui ne fait place à la formation qu'en situation de travail, potentiel individuel et potentiel collectif de travail confondus.

Le recours aux nouvelles technologies d'information, à des documents écrits, à différentes formes de médiation pédagogique est envisageable, mais les dirigeants de ce groupe restent prudents, voire sceptiques, face " à la toute puissance médiatique et à l'univers fantasmatique d'une pédagogie automatique et infaillible".

Ils sont campés dans leur entreprise ("*...les apprentissages se font dans et par l'activité professionnelle*"), ouverts aux sollicitations de l'environnement, prêts à accepter une aide pour améliorer la qualité "auto-apprenante" de leur système de travail et à utiliser des prestations spécifiques d'un centre de ressources local : le recours à des experts, la consultation ou la demande de réalisation d'études prospectives, la consultation de banques de données sur la FPC ou l'accompagnement et le soutien dans la réalisation d'une expérimentation. L'expérience est effectivement formatrice lorsqu'elle rompt avec "*des habitudes solidement ancrées dans des conduites sociales, celles-là même qui résultent de l'expérience du métier au sens traditionnel du terme, ou de l'application taylorienne de normes. C'est en ce sens aussi qu'une expérience de l'expérience doit se développer et être fortement valorisée par le management*" (Zarifian, 1997).

Peu "consommateurs" de FPC, les chefs d'entreprise de ce groupe en ont globalement une mauvaise image. Ils envisagent néanmoins pour eux-mêmes de participer hors temps de travail, le soir ou le week-end, compte tenu de leur manque de disponibilité, à des actions dont les contenus concerneraient idéalement le management, le marketing et l'action commerciale (niveau III).

La formation intégrée ou la modification de l'organisation du travail leur semblent convenir également pour résoudre les difficultés liées au manque de temps.

La problématique de l'organisation apprenante et de la formation dans et par le travail est un leitmotif ("*l'acte de formation réside plus dans l'apprentissage que dans l'instruction*"), ce qui n'a rien d'étonnant chez des dirigeants de petites entreprises industrielles, de la construction ou des transports dans lesquelles "des tours de main" doivent impérativement se transmettre alors même que le chiffre d'affaires est souvent déclaré à la baisse.

5.2. L'autoformation responsable de dirigeants soucieux d'engagement personnel (pôle nord)

Ces chefs d'entreprise mettent en avant un modèle psychologique de l'autoformation centré sur les qualités d'un sujet apprenant supposé capable de gérer son apprentissage, pour peu que des ressources pédagogiques pertinentes soient mises à sa disposition. Plutôt optimistes et confiants dans les qualités des personnes, ils considèrent qu'un développement général de l'autonomie (au sens de Carré, 1992) passe par :

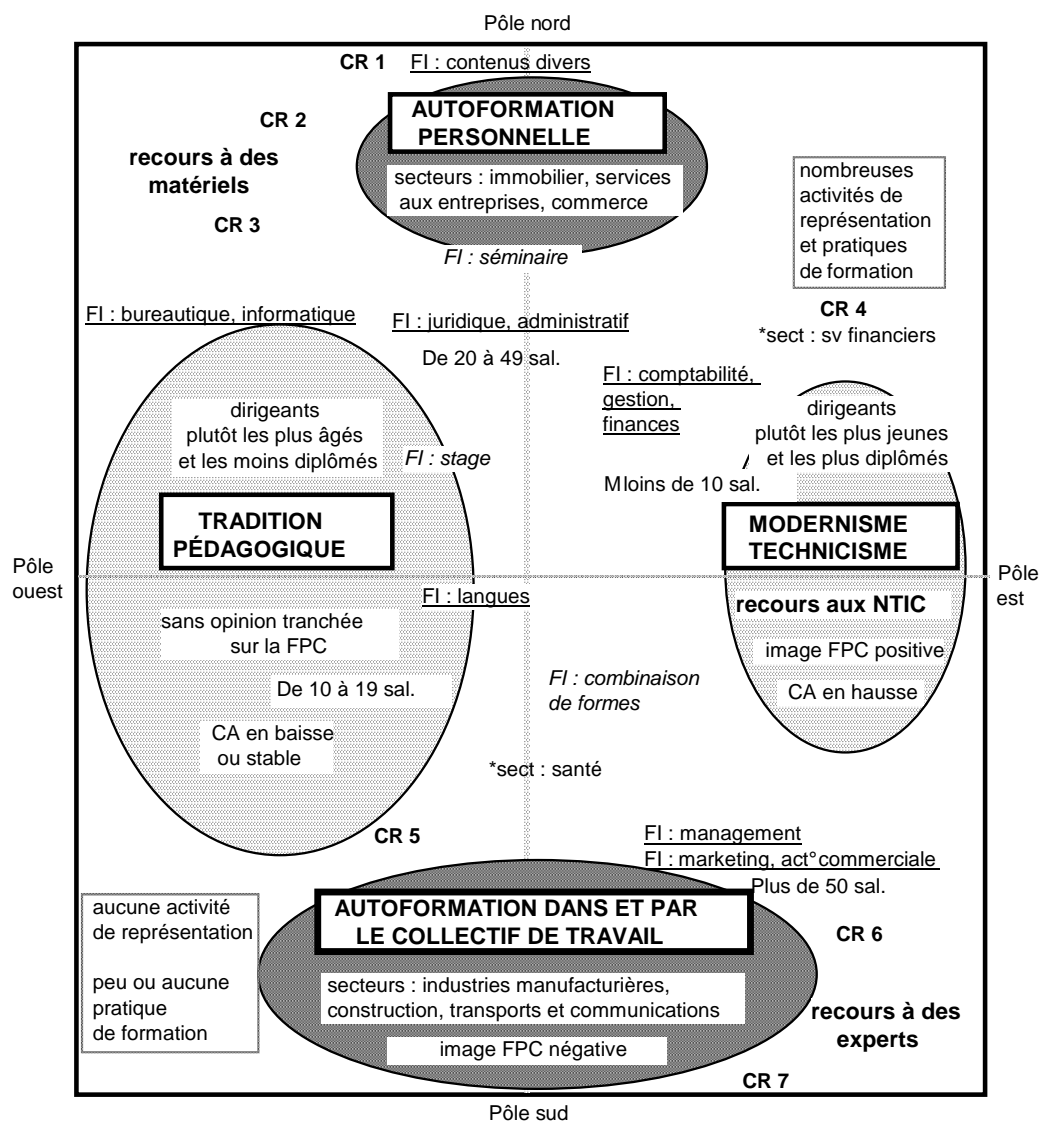
- la responsabilisation de l'apprenant dans la définition du projet de formation (l'autoformation est conçue comme apprentissage autodirigé),
- l'utilisation de nouvelles technologies éducatives plutôt individualisées et de documents écrits, les pratiques d'analyse documentaires, l'accès par la télématique à des demandes d'aide personnalisée (l'autoformation est conçue comme pédagogie individualisée),
- la participation à des stages sur l'apprentissage (l'autoformation est conçue comme remédiation métacognitive).

La formation par l'expérience professionnelle et l'alternance ne sont pas pour autant explicitement valorisées dans cette approche "en intériorité" de la logique et de la dynamique du sujet apprenant. Le tutorat, par contre, occupe une place de choix dans l'organisation d'un dispositif auto-éducatif très fortement "encadré" par les nouvelles technologies de communication et des documents écrits dans une moindre mesure. Le service le plus attendu d'un centre de ressources local concerne logiquement la consultation et l'emprunt de supports d'autoformation multimédia, et la possibilité d'utiliser locaux et ressources intéresse bien plus ces acteurs que des prestations du type expertise, consultance ou animation...

Dans cette perspective d'une autoformation fortement individualisée, le domicile personnel apparaît comme le lieu le plus approprié à la conduite d'un projet de formation autonome, tant pour les salariés que pour les chefs d'entreprise. La formation à distance, au domicile personnel, constitue une solution pour pallier le manque de disponibilité du personnel, mais l'acquisition des "capacités d'autoformation" ne revêt de sens que si ces dernières sont transposables à la diversité des situations professionnelles et permettent d'accroître le capital de compétences de l'entreprise (autonomisation, adaptation, organisation, responsabilisation...). *"L'enjeu réside dans la recherche d'une transformation simultanée des compétences et des actes de travail par les opérateurs eux-mêmes à l'occasion de la réflexion sur leurs pratiques"* (Wittorski, 1997). On perçoit combien les notions d'individualisation et de capital temps de formation sous-tendent une telle conception de la formation. On retrouve significativement ces dirigeants "personnalistes" à la tête d'établissements du secteur tertiaire (plutôt de 20 à 49 salariés) : services immobiliers, services aux entreprises, services financiers, commerce... Ils semblent très bien intégrés dans les milieux socio-professionnels et politiques locaux. Attachés activement au développement de la FPC (actions suivies en 1995 et 1996), ils attendent d'une formation idéale pour eux-mêmes des contenus de formation dans les domaines administratif et juridique, comptabilité-gestion-finance et surtout une palette de formations aux thèmes très diversifiés susceptibles d'asseoir une véritable polyvalence fonctionnelle et décisionnelle. Le cycle de séminaires est le mode d'organisation qui leur convient le mieux.

L'ensemble des résultats est synthétisé et visualisé par le plan factoriel principal de cette AFC. Il permet d'observer la répartition des différentes variables entre elles, regroupées dans une même zone ou opposées à chacun des pôles d'un facteur (tableau 5).

Tableau 5
Synthèse des dimensions organisant
la demande de nouvelles formes de formation



LEGENDE

SERVICES ATTENDUS D'UN CENTRE DE RESSOURCES LOCAL :	
CR 1 : emprunt de matériel, utilisation de locaux	CR 5 : réalisation d'études, d'expérimentation...
CR 2 : recours aux actions de FPC proposées	CR 6 : recours à des experts, consultants...
CR 3 : consultation et emprunt de documents écrits	CR 7 : consultation de banques de données
CR 4 : consultation de supports d'autoformation multimédias	

FI = Formation Idéalement représentée par les dirigeants (contenus et formes de formation attendus)

La répartition des résultats en **quatre grandes familles de réponses sur un nombre d'entreprises enquêtées important (205)** permet d'affirmer que les conceptions des dirigeants concernant l'organisation des actions de FPC présentent un caractère relativement **diversifié**. A chaque famille de réponses correspond une **représentation de la formation**, a priori peu compatible avec une autre, certaines représentations de l'ingénierie étant même fortement différenciées comme nous l'avons montré. Ces typologies sont à saisir comme "*idéaux-types*" au sens wébérien du terme et nécessitent d'être interprétées comme des constellations de facteurs ou d'influences. Rappelons que les analyses portent sur **les propos déclaratifs des responsables d'entreprise** qui peuvent être pour partie associés à des pratiques de formation effectives mais pas nécessairement. On peut tout de même penser que telle ou telle vision du monde est susceptible de générer telle ou telle réalisation concrète.

Ce sont finalement des **modes managériaux** liés en partie aux **caractéristiques personnelles des dirigeants** (âge, sexe, niveau d'étude, trajectoire professionnelle, activités de représentation...) qui discriminent le plus significativement les réponses, plutôt que les traits structurels des établissements ou des cultures locales. Cette remarque s'applique tout particulièrement aux deux premières familles de réponses qui opposent **deux modes de gestion du changement technologique en général (attentisme vis-à-vis des NTIC, voire rejet / anticipation des évolutions)** fondant deux représentations formatives contrastées (recours possible à la formation "en présentiel" / recours possible aux formations médiatisées). **Manifestation de la persistance d'une forme traditionnelle d'organisation et de formation** dans les PME-PMI enquêtées, c'est la première conception qui est la plus représentée (type 1). Ce résultat suggère qu'une entreprise pourrait développer une logique de formation adaptée à la phase qu'elle occupe dans un processus temporel de modernisation, principalement impulsé par la politique plus ou moins "entrepreneuriale" du dirigeant considéré ici comme le décideur qualifié de l'établissement. Ainsi, les **"modernistes"** qui lient la compétitivité de l'entreprise à son adaptation aux transformations accélérées des conditions de marché considèrent-ils que les nouvelles technologies pourraient constituer un des moyens possibles de mettre en oeuvre de nouveaux dispositifs de production, de gestion, de distribution et par là-même de formation (type 2).

Ce groupe est porteur de discours et probablement de pratiques innovants, tout comme les deux dernières familles de réponses d'ailleurs, qui accordent une place de choix à **l'autoformation** dans l'ingénierie formative (types 3 et 4). De l'autoformation par l'expérience dans le collectif de travail qui fait de l'entreprise une organisation formatrice (type 3) à l'autoformation centrée sur les qualités personnelles de l'apprenant qui prend lui-même en charge sa formation (type 4), y compris à son domicile personnel, les déclinaisons sont nombreuses.

Dans ces deux derniers cas de figure, c'est le **secteur d'activité de l'entreprise et ses différents types d'organisation du travail** caractéristiques qui discriminent majoritairement les réponses..

Ainsi les "industries manufacturières" de plus de 50 salariés mettent-elles en exergue l'autoformation en situation de travail (modernisation organisationnelle moins que technologique) alors que les PME du secteur tertiaire, de taille inférieure d'ailleurs, développent une conception de l'autoformation au contraire très individualisée, relevant de la responsabilité de celui qui désire se former.

Au total, on constate que **la moitié des réponses** consacre trois conceptions de la formation différentes qualitativement (types 2, 3 et 4) mais qui tendent toutes, in fine, à développer une **même représentation de la formation laissant à la personne ou à l'organisation du travail des marges d'autonomie**. Ce résultat mérite d'être relevé : les modes de formation qualifiés d'"innovants" ne semblent pas être que virtuels par conséquent, à défaut de ne pas être systématiquement formalisés dans les entreprises ou les organismes de formation, comme l'est le stage par exemple. Certaines formes nouvelles, notamment la formation en situation de travail, sont contingentes à des changements d'ordre organisationnel, technologique et culturel dans les organisations où elles sont amenées à être expérimentées.

Bibliographie

AVENTUR F., MOBUS M. (1996), La formation continue dans les entreprises : la place de la France en Europe, **Bref**, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, n° 116, janvier, p. 1-4.

BARBIER J.M., BERTON F., BORU J.J. (1996), **Situations de travail et formation**, Paris, L'Harmattan, 279 p.

BENZÉCRI J.P. (1973), **L'analyse des données**, Paris, Dunod, 210 p.

BERTON F., OLLAGNIER E. (1996), Transformation de la formation et transformation des organisations, In **Situations de travail et formation**, ouvrage coordonné par J.M. BARBIER, F. BERTON, J.J. BORU, Paris, L'Harmattan, 279 p.

CARRÉ Ph. (1992), **L'autoformation dans la formation professionnelle**, Paris, La Documentation Française, 212 p.

ESCOFFIER B., PAGES J. (1988), **Analyses factorielles simples et multiples : objectifs, méthodes et interprétation**, Paris, Dunod, 241 p.

FOURNET M. (1995), Les chefs d'entreprise et le retour à l'emploi des chômeurs de longue durée, **6 pages de l'INSEE Midi-Pyrénées**, juin, p. 5-6.

FOURNET M., BEDIN V. (1996a), **Entreprises, emploi et formation continue : quelles perspectives dans le Tarn ?** Rapport d'étude réalisé à la demande du Syndicat Mixte de Développement de l'Enseignement Supérieur Albi-Tarn, Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail, 198 p.

FOURNET M., BEDIN V. (1996b), Les entreprises et les nouvelles technologies en formation : vous avez dit NTIC ? **Trajectoires Midi-Pyrénées** (publication du CARIF-OREF Midi-Pyrénées), n° spécial, novembre, p. 19-20.

KUPERHOLC J., MOR A. (1993), **Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles**, Paris, Editions Liaisons, 155 p.

LEBART L., SALEM A. (1981), **Analyse statistique des données textuelles**, Paris, Dunod, 198 p.

LORRIAUX J.P., SEITE J.A. (1990), **La formation professionnelle continue, illusion lyrique ou enjeu stratégique**, Paris, Economica, 180 p.

MAROY C. (1996), Modernisation et logiques de formation industrielles, **Formation Emploi**, n°54, avril-juin, p. 35-54.

MINVIELLE Y., VACQUIN H. (1995), Gérer la formation ou manager les compétences, **Stratégies & compétences** (numéro spécial : le management des compétences), n° 3, décembre, p. 9-12.

NOT L. (1981), **Pédagogies de la connaissance**, Toulouse, Privat, p. 210.

REINERT M. (1983), Une méthode de classification descendante hiérarchique, **Cahiers de l'analyse des données**, n° 3, p. 187-198.

REINERT M. (1986), Un logiciel d'analyse lexicale : ALCESTE, **Cahiers de l'analyse des données**, n° 4, p. 471-484.

WITTORSKI R. (1997), **Analyse du travail et production de compétences collectives**, Paris, L'Harmattan, 230 p.

ZARIFIAN Ph. (1997), La force de l'expérience dans la confrontation aux événements, **Educations** (Dossier : transformations des individus, transformations des organisations), n° 13, décembre, p. 41-49.